

**„Rezeption mehrsprachiger und interkultureller Literatur“ – zwischen
Alteritätserfahrung und Identifikation**

Vesna Bjegac

Ludwig-Maximilians-Universität München
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache
Schellingstraße 5
80799 München
Tel.: +49 (0)89 2180-2069
E-Mail: Vesna.Bjegac@germanistik.uni-muenchen.de

Anna Waczek

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Universitätsalle 1
85072 Eichstätt
Tel.: +49 (0)8421 93-21747
E-Mail: anna.waczek@ku.de

Abstract: Saša Stanišićs essayistische Erzählung *Doppelpunktnomade* kann als prototypisches Beispiel für interkulturelle und mehrsprachige Literatur gelten, da sie, wie viele Werke von Chamisso-Autor*innen, mit kultureller und sprachlicher Hybridität spielt. Dies kann bei der Rezeption Irritation und Alteritätserfahrungen auslösen. Literarische Rezeptionsprozesse laufen bekanntlich sehr individuell ab. Es kann sich als sehr produktiv erweisen, diese individuellen Reaktionen und Assoziationen Lernender im Unterricht aufzugreifen, deren Spannweite von höchst subjektiv und biographisch geprägt bis hin zur reflektierten oder auch normativen Auseinandersetzung mit der eingangs erwähnten kulturellen und sprachlichen Hybridität reicht.

Saša Stanišić's essayistic narrative *Doppelpunktnomade* can be seen as prototypical for intercultural and multilingual literature. Like many other works of literature by Chamisso authors it plays with cultural and linguistic hybridity which can elicit reactions of irritation and otherness. Even though reader response is a profoundly individual process it can be productive to assess the reactions and associations students have while exploring texts like *Doppelpunktnomade*. These reactions range from highly subjective and often biographical associations to engaging with the aforementioned cultural and linguistic hybridity in both normative and reflective ways. In order to effectively facilitate learning processes it seems vitally important to use these spontaneous reactions as the starting point for constructing meaning in literary texts in a classroom setting.

Schlagwörter: mehrsprachige und interkulturelle Literatur, Hybridität, literarische Rezeptionsprozesse; multilingual and intercultural literature, hybridity, reader response.

1. Stellenwert mehrsprachiger und interkultureller Literatur im Unterrichtskontext

Betrachtet man aktuelle Schulbücher und Lehrwerke, so dominiert im Literaturunterricht deutscher Schulen wohl noch immer einsprachige, von Muttersprachler*innen verfasste Literatur das Unterrichtsgeschehen. Zwar tragen einige Schulbücher vereinzelt dem Umstand Rechnung, dass Sprach- und Kulturwechsel im Werk vieler Gegenwartsautor*innen in den deutschsprachigen Ländern präsent sind, jedoch geschieht dies häufig nur am Rande. So finden sich in einigen bayerischen Schulbüchern literarische Texte von Chamisso-Autor*innen, deren Werke bedingt durch die Lebensgeschichten der Schriftsteller*innen häufig von sprachlicher und kultureller Hybridität geprägt sind. Explizit werden in einigen Lehrplänen¹ und Schulbüchern² Rafik Schami und Feridun Zaimoğlu genannt. Der Kontext, in dem diese Autor*innen und ihre Texte eingebettet sind, verweist zum Teil aber auf die randständige Position, die der Literatur und den Literaten zugewiesen wird. So kommt beispielsweise Feridun

Zaimoğlu in einem Deutschbuch für die 9. Jahrgangsstufe des Gymnasiums dann zu Wort, wenn „Kanak-Sprak“ (Matthiessen, Schurf & Zirbs 2007: 124-125) thematisiert wird. Das ist angesichts des Romans Zaimoğlus, der den gleichnamigen Titel trägt, zunächst nicht verwunderlich. Die Aufgabenstellung verdeutlicht hingegen die defizitäre Sichtweise auf das Thema Mehrsprachigkeit. Hierbei wird eine Varietät des Deutschen, die sich unter anderem unter dem Einfluss der in der Bundesrepublik vorherrschenden migrationsbedingten Mehrsprachigkeit entwickelt hat, einseitig problematisiert. Die Schüler*innen sollen nämlich im Anschluss an den Kommentar von Zaimoğlu „[...] selbst diesen Sprachtrend [bewerten]“ und folgende Frage beantworten: „Welche Gefahr steckt in der häufigen Verwendung dieser Sprache?“ (ebd.: 125). Als weitere Aufgabenstellung in dieser Unterrichtseinheit werden die Schüler*innen aufgefordert, Texte³, in denen diese Varietät als Kunstform verwendet wird, in die „Standardsprache“ zu übertragen und „[...] alle sprachlichen Fehler [zu verbessern]“ (ebd.). Außer Acht bleiben dabei Funktion und Wirkung innerer Mehrsprachigkeit.

Dieses Beispiel⁴ legt die Vermutung nahe, dass Mehrsprachigkeit sowie mehrsprachige Texte ausgehend von einer einsprachigen Norm beurteilt und damit bestenfalls als Ausnahmephänomen betrachtet werden. Die Vorstellung, dass Migration und Mehrsprachigkeit und damit auch interkulturelle und mehrsprachige Literatur ein gängiger Teil der Gegenwartsliteratur sind, scheint angesichts solcher Lehrwerksbefunde nicht selbstverständlich zu sein.

Die Frage, die sich aus der Perspektive der Didaktik angesichts dieser Randständigkeit stellt, ist, wie Lernende diese Literatur wahrnehmen. Im Rahmen dieses Beitrags soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, ob und wie Leser*innen den in der Literatur von Chamisso-Preisträger*innen häufig thematisierten und sich auch in der Sprache und Form widerspiegelnden Lebens- und Sprachwandel erleben. Die essayistische Erzählung *Doppelpunktnomade* von Saša Stanišić (2005) steht im Fokus einer informellen und nicht repräsentativen empirischen Erhebung, an der sich 13 Studierende beteiligt haben. Der Auswertung dieser Untersuchung sollen didaktische Implikationen für den Umgang mit mehrsprachiger und interkultureller Literatur im Unterricht in einer Migrationsgesellschaft folgen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Zum Begriff der interkulturellen Literatur

Die Bezeichnung „interkulturelle Literatur“ ist nicht unumstritten. In der aktuellen Forschungsdiskussion werden zahlreiche konkurrierende Termini, wie zum Beispiel „Migrantenliteratur“, „Migrationsliteratur“ und „transkulturelle Literatur“, verwendet. Dabei weisen die verschiedenen Begrifflichkeiten Überschneidungen auf und werden zum Teil auch nicht trennscharf voneinander verwendet. Ohne die Begriffskontroverse an dieser Stelle nachzeichnen zu wollen, möchten wir die Verwendung des Begriffs der interkulturellen Literatur knapp begründen.

Die Erzählung *Doppelpunktnomade* verhandelt Sprach- und Kulturwandel nicht nur inhaltlich, sondern auch ästhetisch-formal (siehe 3.2). Gerade diese ästhetischen Aspekte werden nach Cerri bei „interkultureller Literatur“ stärker fokussiert als bei Migranten- und Migrationsliteratur, die eine deutlichere Orientierung an außerliterarischen, nämlich biografischen und thematischen Aspekten, aufweisen (Cerri 2011: 392). Stanišić selber parodiert in seinem Erzählband *Fallensteller* (2006) in der titelgebenden Erzählung biografische Maßstäbe zur Kategorisierung und Bewertung von Literatur. Dort bekommt der Jungautor Robert Zieschke, genannt Lada, für seine „Sinfonie der Provinz jenseits der großen Themen und abseits des Mainstreams“ (250) einen Literaturpreis verliehen. Die Jury führt „die originelle Musikalität seiner Sprache“ (ebd.) auf seinen „Provinzhintergrund“ (ebd.) zurück.⁵

Anzumerken ist zudem, dass mit der Bezeichnung „interkulturell“ ein dynamischer Kulturbegriff einhergeht. Dieser geht davon aus, dass Kulturen „in sich stark ausdifferenziert sind und sich ständig transformieren, dass sie nach außen offen, mit anderen in Austausch sind und sich mit ihnen in bestimmten Bereichen überschneiden können“ (Mecklenburg 2008: 95). Die Gleichsetzung von Kultur, Nation und Sprache sowie eine Gegenüberstellung des „Fremden“ und „Eigenen“ wird abgelehnt (Cerri 2011: 392-393; Mecklenburg 2008: 95-112). Die Betonung der Dynamik der Kultur steht in einem engen Zusammenhang mit dem Konzept der Hybridität. Dabei betont Mecklenburg, dass „hybrid [...] nicht alles [ist], was gemischt oder zusammengesetzt ist, sondern nur, was in einer spannungsvollen, widersprüchlichen oder gewaltsamen Weise heterogen, in sich ungleichartig, nicht-integriert bleibt“ (Mecklenburg 2008: 113).

2.2. Zur Rezeption literarischer Texte

Da die Rezeption dieser interkulturellen Literatur für die folgende Untersuchung von Interesse ist, ist es unabdingbar, sich auch Gedanken über den Rezeptionsprozess zu machen. Das Lesen nicht nur literarischer Texte stellt einen „hochkomplexe[n]

Bjegac, Vesna & Waczek, Anna (2017), ‚Rezeption mehrsprachiger und interkultureller Literatur‘ – zwischen Alteritätserfahrung und Identifikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 44-56. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Vorgang der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -interpretation“ (Christmann 2010: 148) dar. Dabei aktivieren die Rezipient*innen hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse, um zu einer individuellen mentalen Repräsentation eines Textes zu gelangen.

Die Bedeutungskonstruktion vollzieht sich also im Zusammenspiel zwischen Text und Leser*in, wobei die Frage danach, welcher Status in dieser Interaktion dem Text bzw. den Leser*innen zukommt, strittig ist (vgl. Strasen 2008). Aufgrund der vorliegenden Fragestellung, die dem tatsächlichen Leseerleben von Lernenden nachgehen will, wird im Folgenden eine leserorientierte Perspektive auf den Rezeptionsprozess eingenommen. Zudem rückt gerade in der Rezeption literarischer Texte, deren „Polyvalenzkonvention [...] eine gleichzeitige Aktualisierung mehrerer Bedeutungsaspekte [...] postuliert“ (Christmann & Schreier 2003: 273), die konkrete Realisierung des Bedeutungspotentials durch die Rezipient*innen in den Blick. So heben sowohl Vertreter*innen der Dekonstruktion als auch die der Rezeptionsästhetik (trotz ihrer unterschiedlichen Ansätze) die prinzipielle Unendlichkeit möglicher Bedeutungszuschreibungen an einen literarischen Text hervor. Aus literaturdidaktischer Perspektive trägt Spinner diesen Charakteristika in seinen Ausführungen zum literarischen Lernen Rechnung: Unter seinen elf Aspekten des literarischen Lernens finden sich die Punkte „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ (Spinner 2006: 12) und „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (ebd.: 8).

Gerade bei interkulturellen und mehrsprachigen Texten, die sich einer schnellen Bedeutungszuschreibung entziehen und möglicherweise Irritationen hervorrufen, erscheint eine Beobachtung von Rezeptionsprozessen lohnenswert. Dabei werden eine Reihe von Fragen virulent: Gibt es Textstellen, die besonders häufig eine Reaktion hervorrufen? Welche im Text angelegten Bedeutungsebenen werden von Leser*innen erfasst? Welche Strategien werden dabei genutzt? Diese Fragen können im Rahmen des sogenannten *reminding*-Verfahrens aufgegriffen werden, das es ermöglicht, einen Einblick in Rezeptionsprozesse zu bekommen.

3. Rezeptionsstudie

3.1. Methodisches Vorgehen

An den Universitäten Eichstätt und München wurden im Wintersemester 2015/2016 mit 13 Student*innen des Lehramts Deutsch und/oder Didaktik des Deutschen als Zweitsprache *remindings* durchgeführt. Dieses Erhebungsverfahren bietet nach Odağ (2007: 177) zum einen die

[...] Möglichkeit, subjektive Erfahrungen während der Lektüre zu erfassen, bevor sie aus dem Gedächtnis der Leser und Leserinnen verschwinden; zum anderen liegt sein Vorzug in einer nur geringen Störung bzw. Disruption des natürlichen Lesevorgangs.

Die Probande*innen bekamen dabei die Aufgabe, einen literarischen Text zu lesen und ihren Leseprozess in Selbstprotokollen festzuhalten, indem sie immer dann eine Markierung vornahmen, wenn ihnen etwas in den Sinn kam. Als Textgrundlage diente die essayistische Erzählung *Doppelpunktnomade* von Saša Stanišić (2005). Nach der Lektüre notierten die Studierenden die Gedanken, Assoziationen, Erinnerungen und Gefühle, die sie bei den Markierungen hatten. Eine strukturierte Auswertung dieses Materials erfolgt in Kapitel 4.

3.2. Analyse des zugrundeliegenden Textes

Mit Stanišić kommt ein Autor zu Wort, der im Zuge des Bürgerkriegs im damaligen Jugoslawien mit 14 Jahren aus Bosnien und Herzegowina nach Deutschland flüchtete. Bedingt durch seine Lebensgeschichte spricht der Autor verschiedene Sprachen, schreibt und veröffentlicht aber nur auf Deutsch – seiner dominanten Sprache:

Auf Deutsch zu schreiben war ein Automatismus für mich, da es schon lange meine bessere Sprache ist. Allerdings hat das Denken und Formulieren in zwei Sprachen großen Einfluss auf das Buch [*Wie der Soldat das Grammophon repariert*, Anm. d. Verf.] genommen“ (Goethe Institut: o.J.).

Die Reflexion über Sprache ist in seinen Werken eng mit Identitätssuche verknüpft. In der Erzählung *Doppelpunktnomade*⁶, die inhaltliche Parallelen zu Stanišićs 2006 veröffentlichten Debütroman *Wie der Soldat das Grammophon repariert* aufweist, reflektiert ein männlicher Protagonist in der Ich-Form über seinen Integrationsprozess, der sowohl mit Spracherwerb als auch mit Sprachverlust einhergeht. Bereits zu Beginn des Textes wird durch die Übersetzungsvarianten des englischen Wortes „homesickness“ (Z. 1) veranschaulicht, dass direkte Übertragungen aus einer Sprache in die andere nicht möglich sind. Ebenso

Bjegac, Vesna & Waczek, Anna (2017), ‚Rezeption mehrsprachiger und interkultureller Literatur‘ – zwischen Alteritätserfahrung und Identifikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 44-56. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

können auch Erfahrungen nicht ohne Weiteres übertragen werden. In diesem Zusammenhang impliziert Spracherwerb für den Protagonisten zunächst Missverständnisse und Sprachlosigkeit („Als Wohnadresse gibt man ‚Einbahnstraße‘ an, aber wie dem Arzt einen Schmerz erklären?“ , Z. 5).

Die Fremdheitserfahrung beruht nicht unwesentlich auf der Nicht-Beherrschung der Sprache und so geht mit einem zunehmenden sprachlichen Kompetenzzuwachs („Kann des Dativs Genitiv“, Z. 12) auch ein Zuwachs an Selbstbewusstsein einher („Kann Nazis weismachen, dass ich aus Bayern bin, ich sage: stamme“, Z. 13): Die hier beanspruchte Zugehörigkeit ist nicht auf eine Akzeptanz von außen angewiesen, sondern wird aktiv eingefordert und mithilfe von Sprachspielen und sprachlicher Präzision zum Ausdruck gebracht.

Die unkonventionelle Besitznahme der Zweitsprache, die sich auch durch kreative Analogiebildungen vollzieht („Kann ‚versprechlich‘ und ‚versesshaft‘ sagen. [...] [H]isse die zweisprachige Flagge, und schwenke sie in euphorischer Selbstüberschätzung“, Z. 20-24), ist ein Akt der Selbstbestimmung: Im Bild des Hissens der zweisprachigen Flagge ist eine stabile Identität eines Zweisprachigen erkennbar, die zunächst keine Anzeichen eines sprachlichen und kulturellen Hin- und Hergerissenseins aufweist. Dennoch geht die Aneignung der Zweitsprache auch mit einem Verlust einher: „Jahr um Jahr weniger zweisprachig, dafür immer mehr Blaupause einer idealisierten Übermutter sprachlichkeit“ (Z. 24-25). Gleichsam wie zur Kompensation dieses Verlustes wird die Erinnerung an die Flucht aus Višegrad (Bosnien und Herzegowina) und ihre Ursachen und Bedingungen heraufbeschwört. Bei der Beschreibung sticht das reflexive Moment der Stelle „Ich schäme mich für die Flucht. Weil sie über mich und nicht ich über sie entschied“ (Z. 34) in mehrerer Hinsicht hervor. Auffällig ist hier neben dem Tempuswechsel die für den Text untypische Einleitung mit dem Personalpronomen. Das „Ich“ fungiert als Selbstvergewisserung angesichts des Verlusts der Selbstbestimmung, die an früherer Stelle so vehement eingefordert wird. Die sprachliche Konstituierung und Erfassung des Erlebten („Ich assoziiere und sortiere Begriffe der Flucht. [...] Alphabetisch oder kategorisch. Notorisch“, Z. 38-39) stellt eine Verarbeitungsstrategie dar. Die „euphorische [...] Selbstüberschätzung“ (Z. 24) weicht Reflexion und leitet einen weiteren Prozess der Identitätsbildung ein – einer neuartigen Identität, die durch Hybridität gekennzeichnet ist: „[...] bin von zu Hause gegangen und habe damit doch den Heimweg angetreten – ein Doppelpunktnomade, treibe meine Herde, die Worte, zwischen geliebten Orten, zwischen Dorten, Patriot der Orientierungslosigkeit, immer dort, wo meine Heimat gerade nicht ist. Meine Zweigeteiltheit ist eine Attraktion für Einheimische“ (Z. 45-46).

Es erscheint nur schlüssig, dass diesem Absatz eine erneute Auseinandersetzung nicht nur mit dem Ankommen in Deutschland und dem Erwerb der Zweitsprache, sondern auch mit dem Leben vor der Flucht folgt. Am Ende steht die Gegenüberstellung einer unbeschwerten Kindheit vor dem Krieg, als „alles gut“ (Z. 112) war, mit der gegenwärtigen Lebenssituation des Protagonisten, die durch die räumliche und sprachliche Distanz zum Vater geprägt ist („Entwurzeln hat die Farbe dieses Telefongesprächs“, Z. 123). Die Hauptfigur ist in Deutschland kulturell und sprachlich angekommen („Ich träume von einem Schrebergarten im südlichen Baden. Für den Feierabend. Kann des Dativs Genitiv“, Z. 123-125). Doch ist dieses Angekommensein von Wehmut gezeichnet. Und der Text endet wie er angefangen hat: „Habe Homesickness“ (Z. 125).

Aus dieser Analyse wird deutlich, dass *Doppelpunktnomade* sowohl der interkulturellen, in dem Sinne wie es in Kap. 2.1 erläutert wurde, als auch der mehrsprachigen Literatur zugeordnet werden kann. Er weist sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der sprachlichen Ebene Hybridität auf. Kulturelle Hybridität wird insbesondere in der Identitätskonstruktion des Protagonisten erkennbar, die aufgrund des Kulturkontakts kein monokulturelles Selbstverständnis aufweist und auch keine Essentialisierung zulässt. Über die ganze Erzählung hindurch wird Identitätssuche als Prozess dargestellt, der sich einer eindeutigen kulturellen Zuschreibung entzieht. Dieser Prozess der Identitätssuche steht dabei in einem engen Zusammenhang mit der Reflexion des Ich-Erzählers über seine migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In Anlehnung an Schmelting kann die Erzählung *Doppelpunktnomade* angesichts dieser reflexiven Auseinandersetzung mit dem Zweitspracherwerb als „implizit [...] mehrsprachig“ bezeichnet werden (Schmelting 2004: 222). Neben der impliziten Mehrsprachigkeit weist die Erzählung der Definition Eders (2009: 22) folgend auch einen innertextlichen Plurilingualismus auf. Es finden sich mehrsprachige Textstellen, die nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern eher ein zusammenhängendes Gemisch darstellen. Stanišićs Erzählung fällt aber insgesamt weniger dadurch auf, dass sie viele fremdsprachliche Wörter und Wendungen beinhaltet. Von noch größerer Bedeutung für die Zuweisung der Sprache zum Konzept der Hybridität sind die oben erwähnten Neuschöpfungen, Analogiebildungen, Sprachspiele und ungewöhnlichen Übersetzungen, die sich teilweise einer klaren Zuweisung zu einer Sprache entziehen und damit auch sprachliche Dichotomien infrage stellen.

4. Ergebnisse der nicht-repräsentativen Rezeptionsstudie

Nachdem die vorhergehende Analyse nur eine mögliche Interpretation des Textes darstellt, rückt nun die Frage in den Vordergrund, welche Aspekte und Aneignungsstrategien sich in den *reminders* der Lernenden identifizieren lassen. Zur Strukturierung diente dabei zunächst die Feststellung, welche Textstellen besonders viele Reaktionen evozierten.

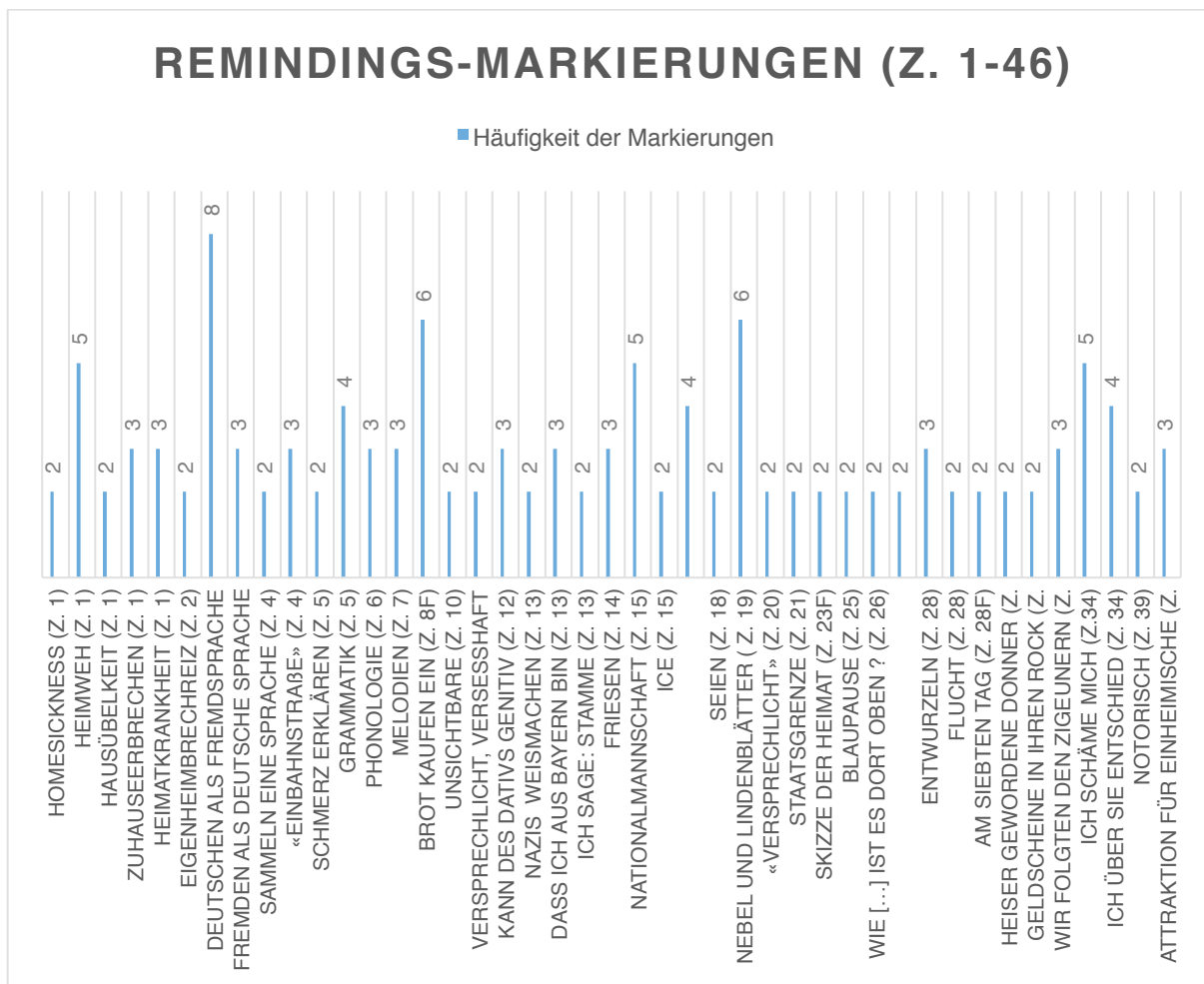


Abb. 1: Markierungen in den Zeilen 1-46 (Aufgrund der Übersichtlichkeit werden in der Tabelle lediglich Textstellen, die häufiger als ein Mal markiert wurden, erfasst.)

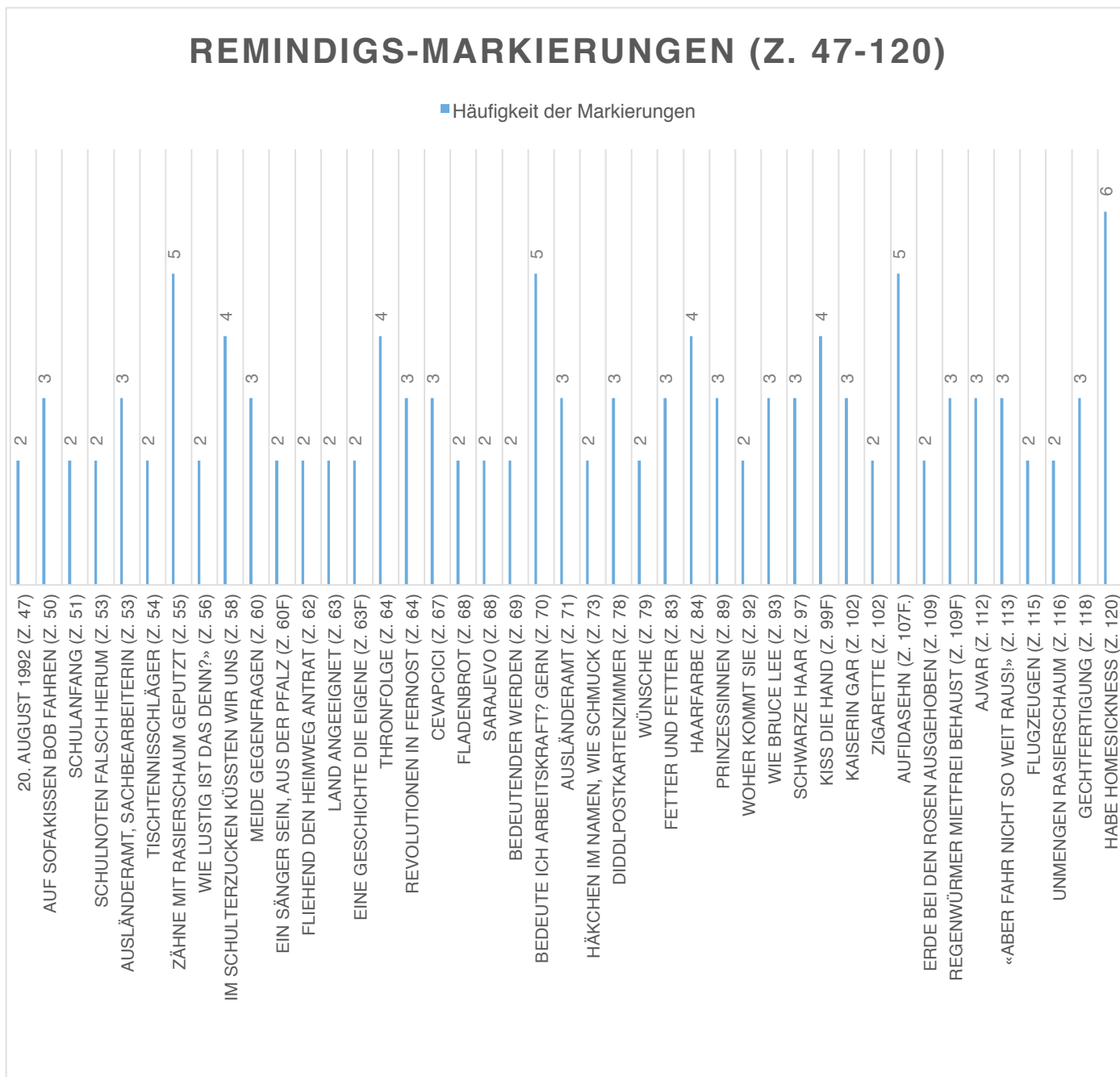


Abb. 2: Markierungen in den Zeilen 47-120 (Aufgrund der Übersichtlichkeit werden in der Tabelle lediglich Textstellen, die häufiger als ein Mal markiert wurden, erfasst.)

Angesichts der Tatsache, dass an verschiedene Textstellen häufig mehrere Markierungen gesetzt wurden, wird deutlich, dass die Rezeption nicht völlig willkürlich erfolgt. Vielmehr wird sie auch vom Text gelenkt. Nichtsdestotrotz zeigen die vielen Einzelnennungen (insgesamt 68) die Individualität des Rezeptionsprozesses. Insbesondere bei der Schilderung der ersten Eindrücke in Deutschland in Form einer Aufzählung (Z. 47-63) und bei der zeitraffenden Darstellung der Besuche im

Ausländeramt (Z. 73-86) sind viele Einzelmarkierungen festzustellen. Für den Unterricht bedeutet dies, dass ein Wechselspiel zwischen einer gelenkten Textanalyse und dem Freiraum für individuelle Leseerfahrungen unabdingbar ist.

Das leitende Interesse bei der Erhebung gilt jedoch nicht der Frage, welche Textstellen besonders viele Assoziationen hervorrufen, sondern wie und welche Assoziationen verbalisiert werden. Zentral ist dabei – wie bereits in der Einleitung formuliert – die Frage, **ob** und **wie** der im Text thematisierte Lebens- und Sprachwandel des Protagonisten wahrgenommen wird. Im Folgenden werden die *remindings* wörtlich zitiert, auch Verstöße gegen Rechtschreib- und Zeichensetzungsnormen werden übernommen.

4.1. Biografische und intermediale Bezüge über den Lebens- und Sprachwandel hinaus

Bereits die erste Sichtung des Materials zeigt deutlich, dass eine subjektive Form der Textrezeption dominiert, die weniger auf den Protagonisten abzielt, als vielmehr individuelle Anknüpfungspunkte sucht. So finden sich in allen 13 Erhebungsbögen biographische Bezüge und – nicht immer textbezogene – subjektive Äußerungen.

Diese *remindings*⁷ betreffen etwa die Studienwahl („Erweiterung meines Hauptfachs Deutsch als Fremdsprache. Ein Formular, das ich noch abgeben muss“ S5⁸) oder eigene Erinnerungen („ich denke an den Garten daheim mit vielen Gänseblümchen & die Sonne scheint“ S8 / „Vietnamreise“ S1). Persönliche Lebenserfahrungen werden reflektiert, ohne sie explizit in Bezug zu Erfahrungen des literarischen Protagonisten zu setzen:

Meine Uroma hatte Ohrringe in einen Kissenbezug genäht, wie verwöhnt bin ich eigentlich. habe mit 25 Jahren mehr Schmuck als meine Uroma je gesehen hat. Würde alles abgeben für einen Nachmittag mit ihr. Sie konnte wohl unglaublich kochen, aus praktisch nichts Köstlichkeiten zaubern und sie hat meine Oma adoptiert und meine Mama aufgezogen. Unglaublich, dass man Menschen lieben kann, die man nie getroffen hat. Meine Mama sagt immer ‚Sie hätte dich auch geliebt‘ (S7).

Dies lässt sich auch an folgendem *reminding* exemplarisch verdeutlichen:

Wenn ich alleine nach Italien ‚fliehen‘ möchte, um alleine zu sein, nachzudenken & nur Dinge, die mir wichtig sind zu machen ... Aber warum das negative Wort ‚Flucht‘? Eher eine kurze Selbstfindung, raus aus dem Alltag! (S10)

Für den Protagonisten in *Doppelpunktnomade* stellt die Migration nach Deutschland ja gerade nicht eine „Alltagsflucht“ und einen Selbstfindungsversuch dar, denen der Wunsch in diesem Zitat gilt, sondern beruht auf existentieller Bedrohung im Krieg.

In abgeschwächter Form zeigt sich diese Entfernung vom Text auch in individuellen Wertungen, welche assoziativ Momente des täglichen Lebens streifen („Alle müssen immer rauchen“ (S13). / „[Fladenbrot, Anm. d. Verf.] hätte ich gerne“ (S9). / „Feierabend ist ein gutes Gefühl. Alles, was man vorhatte, ist erledigt und man hat jetzt erstmal nichts mehr zu tun & freut sich auf einen gemütlichen Abend & Ruhe“ (S8). / „Diese Ämter sind immer so anstrengend“ (S6)).

Die Erinnerung an ähnliche Erfahrungen wird gleichwohl auch herangezogen, um den Versuch der Identifikation mit dem Ich-Erzähler des Textes vorzunehmen („Sorgen der Mütter, wer kennt das nicht?“ (S13) / „Die Frage habe ich auch gestellt. Wer nicht?“ (S13) / „Heimweh habe ich auch oft, manchmal tut es schon weh“ (S8). / „Darüber mache ich mir auch Gedanken“ (S6)).

Der Grad des Textbezugs ist auch sehr unterschiedlich, wenn Rezipient*innen neben biographischen Erfahrungen und subjektiven Wertungen auf intermediale Bezüge zurückgreifen. Das Spektrum reicht dabei von Film- und Fernseherfahrungen über Romane wie *Heidi* („ich dachte, jetzt im Nachhinein – nach der Lektüre dieses Textes – seltsamerweise, nicht zuerst an Flucht, Flüchtlinge sondern beim Wort ‚Heimatkrankheit‘ an Heidi, die in Frankfurt Heimweh nach den schweizer Bergen, ihre Heimat, bekommt.“ (S3)) bis zu literaturhistorischen Wissensbruchstücken („Unter den Linden. Da gab es doch was in ÄdL [= Ältere deutsche Literatur, Anm. d. Verf.], oder?“ (S13) / „Entstehungsgeschichte halt“ [in Bezug auf den „siebten Tag“, Anm. d. Verf.] (S9)). Während bei vielen Beispielen der Ursprung der Assoziation nur zum Teil rekonstruierbar ist und – zumindest augenscheinlich – nicht weiterführend für das Textverständnis herangezogen wird, wird durchaus auch explizit Bezug auf den Inhalt des Textes genommen.

So zieht ein/e Rezipient*in zur Sinnkonstruktion den Film *Das Leben ist schön* heran, in dem ein Vater seinem kleinen Sohn erzählt, der Aufenthalt im Konzentrationslager sei ein Spiel, um ihn vor der Realität zu beschützen. Auch in *Doppelpunktnomade* wird der Versuch der Erwachsenen, Kinder vor der Grausamkeit des Krieges zu bewahren, thematisiert (Z. 29-31): Ein Motiv, das in dem im *reminding* geäußerten Vergleich klar erfasst wird:

Film über Nationalsozialismus, in dem Vater seinem Sohn erzählt, das alles wäre ein Spiel (mir fällt der Name nicht mehr ein?); Unbeholfenheit den Kindern Grauen / den Krieg zu erklären (S2).

Bjegac, Vesna & Waczek, Anna (2017), ‚Rezeption mehrsprachiger und interkultureller Literatur‘ – zwischen Alteritätserfahrung und Identifikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 44-56. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

4.2. Umgang mit dem im Text geäußerten Lebens- und Kulturwandel

4.2.1. Wahrnehmung von Eigenem und Fremden

Auch in weiteren *remindings* wird durchaus deutlich, dass die Beschäftigung mit *Doppelpunktnomade* zur Auseinandersetzung mit migrationsbedingten Aspekten anregt.

Durch die Perspektive eines neu in Deutschland Ankommenden wird situativ der Blick auf das Eigene gerichtet. Dabei werden zunächst eher klischeehafte Aspekte wie etwa Bürokratie oder Pragmatismus ohne weitere Reflexion als „typisch deutsch“ be- und auch abgewertet:

Auch so typisch deutsch. Oder typisch Mensch? Alle wollen sie immer ‚Recht sprechen‘ oder ‚Recht haben‘ (S13).

In Deutschland ist sogar die Sinnlichkeit pragmatisch (S7).

Warum geht es immer darum dass in Deutschland alles besser strukturiert, geregelter, besser für die Zukunft ist usw.? Wo bleibt das glücklich sein, Freude, womit identifiziere ich mich, kann man Kompromisse eingehen? Muss eine Entscheidung immer die Bessere sein? Gibt es dafür eine Garantie? (S10)

Neben dieser Übernahme von Stereotypen (bei gleichzeitiger Abgrenzung) werden diese jedoch vereinzelt auch als Klischees erkannt („Schrebergarten = Klischee über Deutsche“ (S2)) oder sogar reflektiert („Klischee Friesenwitze; warum eigentlich gerade Friesen?“ (S2)).

Ähnlich verhält es sich mit der im Text dargestellten Hybridität. Diese wird zunächst häufig auf eine Wahrnehmung als „das Andere“ reduziert. Der Fremde wird zum „ausländisch aussehende[n] Mensch“ (S9), der Erzähler wird nicht als ein Kulturwandler, sondern als „Ausländer“ (S12) gesehen. Vereinzelt wird aber die im Text angelegte Reflexion von Migrationsdiskursen aufgegriffen. Insbesondere die Hierarchien, die den Migrationsdiskurs prägen, werden in den *remindings* hinterfragt:

Die Deutschen als bedeutsamer? Dies wird einem oft so in den Medien vermittelt; ich neige selbst manchmal dazu, das zu denken, obwohl es sehr diskriminierend ist (S2).

Beim Lesen habe ich gedacht, dass ‚europäische Selbstüberschätzung‘ vielleicht auch ganz gut gepasst hätte (S7).

Genauso wird der in der Erzählung thematisierte Prozess der Identitätsbildung unter den Bedingungen von Migration kritisch betrachtet:

Bedeutet das [‚deutscher werden‘, Anm. d. Verf.] nicht zeitgleich auch sich ein wenig zu verlieren? Kann das dann gleichzeitig heißen, dass man bedeutender wird? (S5)

Ich habe das Gefühl, an dieser Stelle ist Sasa S. angekommen und hat irgendwo eine neue Heimat gefunden. Die Worte Rosen, Regenwürmer ... klingen nach typisch deutschen Vorgarten, eigener Wohnung, eigenem Haus und nach Alltag mit seinen unwichtigen Problemen gegenüber den existentiellen Problemen während und nach der Flucht (S3).

4.2.2. Bekräftigung von Empathie

Ausgesprochen prägnant ist zudem eine sehr häufig geäußerte Bekräftigung der eigenen Anteilnahme am Schicksal Geflüchteter, häufig auch in Verbindung mit Assoziationen zur deutschen NS-Vergangenheit bzw. -Gegenwart („Die Zeit des Nationalsozialismus macht mich sauer, sowie die dazugehörige Begriffe!“ (S10) / „Ich hasse Nazis“ (S13) / „Jetzt habe ich wieder Wut auf Nazis. Scheiß braunes Pack.“ (S13)). Einem ähnlichen Impetus scheint die Verwendung politisch korrekter Begriffe in den *remindings* zu folgen (z.B. „Sinti und Roma“ (S9) statt „Zigeuner“, Z. 29; die „neuen Mitbürger“ (S12)).

Dieser Impuls, sich korrekt zu verhalten und zu äußern, lässt sich besonders gut an einigen *remindings* zur Textstelle „Rusko hat sich die Zähne mit Rasierschaum geputzt“ (Z. 55-56) verdeutlichen:

Das ist lustig. Wäre mal eine Idee für einen Streich. Mal schauen, ob ich jemanden erlebe, der das macht. Auch wenn es in diesem Fall traurig ist (im Text). Ist es schlimm, dass ich geschmunzelt habe? (S13) / 1. Gedanke: witzig / ich musste darüber schmunzeln. 2. Gedanke: ist das eigentlich giftig / gefährlich? S5 / Der arme Junge. Wie muss er sich gefühlt haben? Finde es nicht lustig (S7).

Insbesondere beim ersten Zitat zeigt sich, wie die ursprüngliche Belustigung unmittelbar mit schlechtem Gewissen und einer Art „Empathie-Imperativ“ verknüpft wird. Ähnliches spricht aus der Gegenüberstellung der im Text thematisierten Umstände mit den eigenen Lebensbedingungen:

Gut das es uns so gut geht (S6).

Die Frage ‘Ab wann ist eine Geschichte die eigene?’ hat mich berührt; wie sehr ist unser Leben fremdbestimmt, ohne dass wir darüber nachdenken? Wie sehr das von vielen Flüchtlingen? (vgl. ‘Verhaltensregeln‘ in D; Amtsbesuche; jmd. bestimmten darüber, wo du wohnen musst) (S2).

Darüber hinaus finden sich verschiedene Formen persönlicher Wertungen, wie etwa Mitleid („Oh je, der Arme (Ich stelle mir das belagerte Visegrad vor)“ (S6) / „ziemlich krass was die durchmachen“ (S12)) oder Respektsbekundungen („Das ist schwer und verdient Hochachtung.“ [sich ein Land aneignen, Anm. d. Verf.] (S7)).

4.2.3. Verstehensgrenzen

Neben der Affirmation von Verständnis offenbaren manche *remindings* auch Grenzen des Verstehens. Diese sind möglicherweise auf fehlendes sozio-historisches Wissen zurückzuführen: So wird – zumindest in schriftlicher Form – kaum eine konkrete Kontextualisierung der im Text angedeuteten Ereignisse vorgenommen. Zum Beispiel ist es auffällig, dass in keinem *reminding* ein konkreter Bezug zum Bürgerkrieg in Bosnien und Herzegowina hergestellt wird. Bei der Markierung zu Sarajevo werden eher Assoziationen zum „1. Weltkrieg“ (S12) erkennbar, bei der in der Erzählung thematisierten Flucht werden Verbindungen zur aktuellen Flüchtlingssituation hergestellt, aber nicht zu der Situation zu Beginn der 1990er Jahre:

Ich hoffe, dass sich die vielen neuen Mitbürger bei uns bald wohlfühlen (S12).

Boot - viele Flüchtlinge (S1).

ist ziemlich aktuell, wir verurteilen die Flüchtlinge viel zu oft (S6).

Zudem kommt es bei der Rezeption dieses Textes aufgrund mangelnden sprachlichen bzw. (sozio-)kulturellen Hintergrundwissens zu Missverständnissen. Dieses Nicht-Verstehen wird von den Rezipient*innen teilweise auch explizit geäußert: „wir-ohne-ß = wir-ohne-es? Meint er damit eigentlich sich selbst? Generell war mir bei der Passage mit dem „ß“ unklar worauf er hinaus will“ (S5). In diesem *reminding* wird ein Versuch der Entschlüsselung unternommen, der zwar zu einigen schlüssigen Vermutungen führt, aber letztlich ohne Gewissheit bleibt. Das Wissen über das Fehlen des Buchstaben „ß“ im Serbischen / Kroatischen (und auch in vielen anderen von Migrant*innen in Deutschland gesprochenen Sprachen) hätte möglicherweise dabei helfen können, die von dem Ich-Erzähler vorgenommene Unterscheidung zwischen den Sachbearbeiter*innen im Ausländeramt auf der einen Seite und den ausländischen Klienten auf der anderen Seite zu verstehen. Ähnlich verhält es sich in einem weiteren *reminding*, in dem die Unbekanntheit über die Notenskala in Bosnien und Herzegowina, bei der die Note 1 im Gegensatz zum deutschen Bildungssystem nicht die beste, sondern die schlechteste Note darstellt, zu Missverständnissen führt. Die Strategie von S1, die Textstelle „Schulnoten falsch herum“ (Z. 53) durch Ausschreiben der Zahlen in gespiegelter Form zu verstehen, scheitert daher.

(„653“)

An diesen Beispielen kann man erkennen, dass insbesondere die Betrachtung des „Eigenen“ aus „fremder“ Perspektive zu Irritation bei den Rezipient*innen führt.

4.3. Umgang mit dem Sprachwandel des Protagonisten

Diese Sichtweise umfasst auch die Perspektive eines Zweitsprachlernenden auf die deutsche Sprache. Diese ruft ebenfalls teilweise Missverständnisse hervor, regt aber auch zur Sprachreflexion an. Die Aussage „Wasserhahn – wie lustig ist das denn?“ (Z. 56-57), in der der Protagonist die Verbindung zwischen Lautbild (Bezeichnung, Bezeichnendes) und Vorstellung (Bezeichnetes)⁹ löst, irritiert einige Proband*innen. Die Infragestellung der im Deutschen geltenden Zuordnung wird nicht als solche erkannt, stattdessen wird die Existenz des Gegenstandes in dem Heimatland des Protagonisten angezweifelt („kennen die das nicht?“ (S6)). Im Gegensatz dazu kann in den *remindings* jedoch auch festgestellt werden, dass der verfremdende Blick auf die Terminologie, der Wörter auf ihre Bestandteile bzw. den Wortstamm zurückführt, zu einem Perspektivenwechsel auf die eigene Sprache beiträgt:

Bjegac, Vesna & Waczek, Anna (2017), ‚Rezeption mehrsprachiger und interkultureller Literatur‘ – zwischen Alteritätserfahrung und Identifikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 44-56. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Fremdsprache / Des Fremden als Sprache: erstmals bewusst über dieses Wort nachgedacht; fremd klingt so ausgrenzend; negativ konnotiert; gerade bei der Sprache wird einem bewusst, dass man ‚fremd‘ ist (kann sich nicht verständigen) (S2).

Wortpaar ‚geduldet werden‘ & ‚Geduld‘: Habe ich noch nie im Zusammenhang gedacht; geduldet zu werden fordert auch etw. von dem Anderen (S2).

Interessant ist überdies, dass die Mehrsprachigkeit im Text nicht nur erkannt und reflektiert, sondern teilweise auch produktiv aufgegriffen wird, wenn eigene Erfahrungen und Eindrücke mehrsprachig verbalisiert werden:

Meine Studienfahrt nach London war ein Alptraum, ich wurde krank und hatte Heimweh dazu. Bin später wieder geflogen, gemeinsam mit meinem Mann. Ich wurde nicht sick und hatte mein Home an meiner Seite (S7).

Me, too (S8).

‚What‘ (S13).

Meii ... er österreichische ‚Schmäh‘! :) (S12).

Überhaupt ruft der Umgang des Autors mit der deutschen Sprache zahlreiche Reaktionen hervor. So wird von den Rezipient*innen ein Nicht-Verstehen insbesondere bei einem freieren und kreativeren Sprachgebrauch artikuliert:

das Wort kenn ich gar nicht (reminding nach ‚versprechlich‘ in Z. 20) (S8).

Warum ist das groß geschrieben? (reminding nach ‚Deshalb‘ in Z. 36) (S8)

etwas verwirrend (reminding nach ‚Dorten‘ in Z. 44) (S8).

Zur Sinnkonstruktion werden Lesestrategien angewandt, wie etwa das wiederholte Lesen („Das verstehe ich nicht. Ich lese den Abschnitt nochmal“) oder die Formulierung von Fragen an den Text, die sich sowohl auf sprachliche als auch auf inhaltliche Aspekte beziehen:

Was ist das für ein Wort? Klingt fast nach einem Neologismus (S13).

Wie lacht denn Bruce Lee??? (S11)

Wieso schämt man sich für Flucht? Es ist schlimm, wenn man seine Heimat verlassen muss, aber es ist doch gut, wenn man eine neue Chance bekommt (S13).

Anstelle solcher Entschlüsselungsversuche tritt zuweilen eine Sprachkritik. Es kommt zu normativen Bewertungen der sprachlichen Gestaltung, die als nicht regelkonform identifiziert und zum Teil verbessert wird.

Ist der Fehler gewollt? (reminding nach ‚Gechtfertigung‘ in Z. 123) (S5)

Du meinst wohl Gerechtfertigung? Ist das überhaupt ein Wort? (S11)

Brot einkaufen – falsche Grammatik (S1).

Was ist das für ein Text?! Zusammengewürfelte Wörter (S12).

Die Funktion der Sprachspiele wird dabei nicht mitbedacht, wenngleich über die Motivation des Autors spekuliert wird („Soll dieser Satz jetzt Kunst darstellen?“ (S13)). Darüber hinaus finden sich aber durchaus positive und anerkennende Worte für den Umgang mit der deutschen Sprache in den *remindings*:

Wer kommt auf so einen Satz? Ich hätte auch gerne solche Ideen (S13).

Riss im Leseflow. Gut das Gechtfertigung da steht. Ich kanns nicht ausreichend begründen, es ist einfach nur gut so (S7).

Schöne Metapher; Sprache als etwas Künstlerisches, etwas, das man selber erschafft & gestalten kann (S2).

5. Didaktische Implikationen

Welche Schlussfolgerungen für den Unterricht lassen sich nun aus diesen *remindings* ziehen?

Die Ausgangsfrage, ob Lernende Mehrsprachigkeit sowie mehrsprachiger und interkultureller Literatur – ähnlich wie in den eingangs dargestellten Schulbüchern – eine randständige Position zuweisen, kann nicht ohne Weiteres beantwortet werden. Betrachtet man die Auswertung der *remindings*, fällt auf, dass die im Text angesprochenen Themen Migration, Kultur und Mehrsprachigkeit unterschiedlich wahrgenommen werden: Das Spektrum reicht dabei von einseitigen Zuschreibungen bis zu einem reflexiven Umgang. Festzuhalten bleibt aber, dass die Erzählung *Doppelpunktnomade* zahlreiche Assoziationen evoziert hat. Bei manchen Studierenden finden sich sogar bis zu 100 *remindings*. Dieser hohe Grad an Auseinandersetzung kann sich sowohl auf die inhaltliche als auch die ästhetisch-formale Gestaltung der Erzählung zurückführen lassen: So stellt die Erzählung nicht einfach nur inhaltlich „Fremdes“ vor und bezieht „Fremd“sprachen ein. Vielmehr wird der „eigene“, in diesem Fall deutsche, Bezugsrahmen verfremdet, was – wie die *remindings* zeigen – zu Irritation, Ablehnung, Missverständnissen, aber auch zur Reflexion und Kritik des „Eigenen“ führt.

Die Bandbreite der Reaktionen auf den Text macht deutlich, wie wichtig neben der Textauswahl die Rolle der Lehrkraft als vermittelnde Instanz ist. Dabei ist zunächst die Bedeutung eines reflexiven Kulturbegriffs hervorzuheben. Nach Leiprecht (2004: 9-12) ist ein Alltagsverständnis von Kultur zu problematisieren, in dem Kulturen als statische, unveränderliche Größen wahrgenommen und Subjekte und ihre Äußerungen lediglich auf eine Kultur zurückgeführt und durch diese determiniert gesehen werden. Bei Stanišićs *Doppelpunktnomade* steht vor allem die Identitätskonstruktion des Ich-Erzählers einem solchen statischen Kulturbegriff entgegen. Die Auseinandersetzung mit dieser bietet die Möglichkeit, Lernende im Unterricht dazu anzuregen, kulturelle Zuschreibungen, Stereotypen und Zugehörigkeiten und die damit verbundenen Machtverhältnisse und Inferiorisierungen zu hinterfragen. Ein Vermittlungskontext, der zu einer kritischen Auseinandersetzung beiträgt, erscheint umso wichtiger, als die *remindings* deutlich gezeigt haben, dass ein reflexiver Umgang mit diesen Aspekten bei der Erstrezeption eher die Ausnahme als die Regel darstellt. In den hier erhobenen Selbstprotokollen waren in diesem Zusammenhang besonders die stark normativen sprachlichen Vorstellungen auffällig. Ähnlich wie in den in der Einleitung dargelegten Beispielen aus den Schulbüchern konnte auch bei den Studierenden des Öfteren die Abwertung eines kreativen Umgangs mit Sprache, der Bezüge zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit aufweist, festgestellt werden (siehe Kap. 4.3). Fällt in der eigenen Klasse eine solche Sprachkritik auf, könnten beispielsweise dominante Sprachideologien und ihre historische Entwicklung betrachtet werden. Dabei kann die Vorstellung von Einsprachigkeit als Normalfall hinterfragt werden, die sich in Deutschland im Zuge der Nationalstaatbildung im 19. Jahrhundert durchgesetzt und institutionalisiert hat (Krüger-Potratz 2011: 54-57). Zur Förderung eines bewussten und kritischen Umgangs mit (interkultureller und mehrsprachiger) Literatur erscheint darüber hinaus insbesondere der von Rösch entwickelte Kriterienkatalog (Rösch 1997: 25-26) förderlich. Dieser sollte ursprünglich der Auswahl geeigneter Literatur für den Unterricht dienen und enthält Beurteilungskriterien, die dabei helfen können, Kulturalisierung, Inferiorisierung und Rassialisierung in Texten zu erkennen. Er kann aber nicht nur für Lehrer*innen hilfreich sein, sondern – wie Dirim, Eder & Springstis (2013: 136) vorschlagen – ab der Sekundarstufe mit den Schüler*innen gemeinsam bearbeitet werden.

Eine solche Vermittlung ist vor allem dann effektiv, wenn sie von den individuellen Beobachtungen und Vorstellungen der Lernenden ausgeht. Es ist längst gängige Praxis, dass Lehrkräfte spontane Assoziationen und Irritationen bei der Erstrezeption von Texten verbalisieren sowie Fragen an Texte formulieren lassen. In ähnlicher Weise kann das *reminding*-Verfahren nicht nur als wissenschaftliche Erhebungsmethode dienen, sondern auch eine verlangsamte Erstbegegnung mit einem Text ermöglichen. Das Festhalten der Leseindrücke erlaubt Lehrenden und Lernenden einen Einblick in die individuellen Leseprozess und die Vielschichtigkeit der Assoziationen. Überdies können die schriftlichen Selbstprotokolle der Schüler*innen genutzt werden, um einen Unterricht zu gestalten, der nicht von den Lehrerfragen ausgeht, sondern die Fragen der Lernenden zum Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Text nimmt. Zu bedenken ist hierbei, ob der doch erhebliche Zeitaufwand, den diese Methode erfordert, gerechtfertigt werden kann und ähnliche Ergebnisse auch etwa in literarischen Gesprächen (dazu u.a. Härle 2004) erzielt werden können, zu deren Zielsetzungen (so beim Heidelberger Modells des Literarischen Unterrichtsgesprächs) gehört, „Irritation und Nicht-Verstehen artikulieren und aushalten“ (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010: 5) zu können.

Eine solche zu Reflexion anregende und von individuellen Vorstellungen ausgehende Vermittlung ist angesichts der Ergebnisse der *remindings*-Erhebung unabdingbar, um das große Potential interkultureller und mehrsprachiger Literatur, wie sie sich bei den Chamisso-Preisträger*innen findet, gewinnbringend und produktiv nutzen zu können.

Literaturverzeichnis

Cerri, Chiara (2011), Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht. *Information Deutsch als Fremdsprache* 38: 4, 391-413.

Bjegac, Vesna & Waczek, Anna (2017), ‚Rezeption mehrsprachiger und interkultureller Literatur‘ – zwischen Alteritätserfahrung und Identifikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 1, 44-56. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Christmann, Ursula & Schreier, Margit (2003), Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In: Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martínez, Matias & Winko, Simone (Hrsg.), *Revisionen 1. Grundbegriffe der Literaturtheorie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 246-285.
- Christmann, Ursula (2010), Lesepsychologie. In: Kämper van den Boogart, Michael & Spinner, Kaspar H. (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 148-201.
- de Saussure, Ferdinand (1967), *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dirim, İnci; Eder, Ulrike & Springstis, Birgit (2013), Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, Ira & Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 121-141.
- Eder, Ulrike (2009), *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens Verlag.
- Goethe Institut (o.J.), *Saša Stanišić: Porträt* [Online unter <http://www.goethe.de/ins/es/bar/prj/lit/aoz/sts/deindex.htm>. 28.05.2016].
- Härle, Gerhard (2004), Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Härle, Gerhard & Rank, Bernhard (Hrsg.), *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 137-168.
- Krüger-Potratz, Marianne (2011), Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder der Schulgeschichte. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, 51-68.
- Leiprecht, Rudolf (2004), *Kultur – Was ist das eigentlich*. Oldenburg (= Arbeitspapiere IBKM 7).
- Maitz, Peter & Foldenauer, Monika (2015), Sprachliche Ideologien im Schulbuch. In: Kiesendahl, Jana & Ott, Christine (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, 217-234.
- Matthiessen, Wilhelm; Schurf, Bernd & Zirbs, Wieland (Hrsg.) (2007), *Deutschbuch 9. Sprach und Lesebuch*. Berlin: Cornelsen.
- Mecklenburg, Norbert (2008), *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: Iudicium.
- Odağ, Özen (2007), *Wenn Männer von der Liebe lesen und Frauen von Abenteuern... Eine empirische Rezeptionsstudie zur emotionalen Beteiligung von Frauen und Männern beim Lesen narrativer Texte*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Rösch, Heidi (1997), *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmeling, Manfred (2004), Multilingualität und Interkulturalität im Gegenwartsroman. In: Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.), *Literatur und Vielsprachigkeit*. Heidelberg: Synchron, 221-235.
- Schurf, Bernd & Zirbs, Wieland (Hrsg.) (2009), *Deutschbuch 6. Sprach- und Lesebuch*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Spinner, Kaspar H. (2006), Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6-16.
- Stanišić, Saša (2005), Doppelpunktnomade. *Kulturstiftung des Bundes 6* [Online unter <http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/mediathek/magazin/magazin06/Doppelpunktnomade/index.html>. 28.05.2016].
- Stanišić, Saša (2006), *Wie der Soldat das Grammofon repariert*. München: Luchterhand.
- Stanišić, Saša (2016), *Fallensteller*. München: Luchterhand.
- Steinbrenner, Marcus & Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010), *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgespräch* [Online unter: http://www.leseforum.ch/steinbrenner_wipraechtiger_10_3.cfm. 28.05.2016].
- Strasen, Sven (2008), *Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Weinrich, Harald & Ferchel, Irene (2014), Sprachwandler im Namen Chamissos. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Harald Weinrich, der Initiator des Adelbert-von-Chamisso-Preises. *Viele Kulturen – eine Sprache*. Robert Bosch Stiftung 10, 18-21.

Anmerkungen

¹ Bücher der beiden Autoren werden mehrmals im bayerischen Lehrplan für das Gymnasium (einsehbar unter www.isb.bayern.de) als Lektüre empfohlen. Bei den Lektürevorschlägen für die 7. Klasse finden sich mit „Erzähler der Nacht“

und „Eine Handvoll Sterne“ zwei Werke von Rafik Schami. In der 12. Klasse wird Feridun Zaimoğlu namentlich als Autor der Gegenwartsliteratur genannt.

² Beispielsweise ist die Fabel „Das letzte Wort der Wanderratte“ von Rafik Schami in einem Deutschbuch für die 6. Jahrgangsstufe des Gymnasiums abgedruckt (Schurf & Zirbs 2009: 181).

³ In dieser Unterrichtsreihe findet sich ein Text der Komiker Erkan und Stefan sowie der Text „Dem Benz und dem 3er“ von Michael (Matthiessen, Schurf, Zirbs 2007: 124).

⁴ Ausführlich wird dieses Beispiel von Maitz & Foldenauer (2015: 217-234) besprochen.

⁵ Auch andere Chamisso-Preisträger*innen üben Kritik am Chamisso-Preis. José Oliver merkt an, dass der Chamisso-Preis neben etablierten Literaturpreisen wie dem Büchner-Preis lediglich eine Sonderstellung im deutschsprachigen Literaturbetrieb einnimmt. Der Initiator Weinrich greift in einem Interview mit Ferchel diesen Aspekt auf, wenn er konstatiert: „[...] der Chamisso-Preis hat ja eigentlich das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen, wenn nämlich der Integrationsprozess abgeschlossen ist“ und davon ausgehend den Begriff „Sprachwandler“ als zukünftige Bezeichnung vorschlägt (Weinrich & Ferchel 2014: 21).

⁶ Die folgenden Zeilenangaben beziehen sich auf die Veröffentlichung der Erzählung in *Kulturstiftung des Bundes 6* unter: <http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/mediathek/magazin/magazin06/Doppelpunktnomade/index.html/>.
Doppelpunktnomade/.

⁷ Die Selbstprotokolle der Studierenden werden im Folgenden kursiv gedruckt.

⁸ Diese Abkürzungen dienen der Identifizierung der an der empirischen Erhebung beteiligten Student*innen.

⁹ Hierzu siehe auch die linguistische Theorie de Saussures (1967: 17-18 und 78).